

*Atención la diversidad:  
cambios en las prácticas discursivas de una orientadora novel*

*Attention to diversity:  
changes in discursive practices of a novice school psychologist*

**Mariana Solari Maccabelli**

Universidad Autónoma de Madrid

[mariana.solari@uam.es](mailto:mariana.solari@uam.es)

**Elena Martín Ortega**

Universidad Autónoma de Madrid

[elena.martin@uam.es](mailto:elena.martin@uam.es)

Recibido el 10 de noviembre 2011

Aprobado el 22 de marzo de 2012

**Resumen:** La figura de los orientadores educativos surge como elemento que pretende contribuir a mejorar la calidad de la educación y entre sus funciones está la de articular medidas para atender a la diversidad del alumnado. Presentamos los resultados de un estudio de caso, en el que se analizó cómo varían las prácticas discursivas de una orientadora novel, en lo que respecta a la diversidad y las necesidades educativas especiales. Los resultados ponen de manifiesto los cambios que experimenta la orientadora, así como posibles incidentes críticos que los podrían estar explicando. En las conclusiones se hacen algunas propuestas para acompañar a los orientadores en sus inicios en la profesión.

**Palabras Clave:** educación inclusiva; orientación educativa; desarrollo profesional; prácticas discursivas.

**Abstract:** The role of educational counselors emerges as an element to contribute to improving the quality of education and one of their aims is to respond to the diversity of the students. We present the results of a case study, in which we analyzed how the discursive practices of a novel counselor vary, with regard to student's diversity and the special educational needs. The results reveal the changes experienced by the counselor, as well as potential critical incidents that could be explaining them. In the conclusion we make some proposals to accompany the counselors in the first steps in their profession.

**Keywords:** inclusive education; educational counseling; professional development; discursive practice.

## Introducción

“El surgimiento del perfil profesional de orientador u orientadora está asociado a la democratización del sistema educativo y a la preocupación por dar cabida en éste a la población más desfavorecida” (COBOS CEDILLO, 2008: 335). En el año 1990, la LOGSE apostó por “hacer de la orientación educativa la pieza clave en torno a la cual se vertebran todas las medidas de atención a la diversidad del alumnado” (DE LA OLIVA, MARTÍN Y VÉLAZ DE MEDRANO, 2005: 55) y, en consecuencia, desde entonces se considera a los orientadores como uno de los elementos que contribuyen a la mejora de la calidad de los centros escolares.

Se han realizado diversas investigaciones y publicaciones sobre la figura de los orientadores educativos, atendiendo a sus modelos (MONEREO Y SOLÉ, 1996), sus funciones (ALONSO TAPIA, 1995), sus competencias (REPETTO, 2000), sus concepciones (MARTÍN *et al.*, 2005) o sus prácticas asesoras (ECHEITA Y RODRÍGUEZ, 2005; LUNA CHAO, 2011). Así mismo, se han realizado algunas contribuciones teóricas y empíricas relacionadas con el desarrollo profesional de los orientadores, con el interés de comprender los procesos de cambio que éstos van enfrentando a lo largo de su vida profesional (COMPAGNUCCI Y CARDÓS, 2009; VÉLAZ DE MEDRANO *et al.*, 2001). El desarrollo profesional ha sido ampliamente estudiado en el caso de los docentes, mientras que en lo que respecta a los orientadores las investigaciones son aún muy escasas. Actualmente, nos encontramos con múltiples clasificaciones de las fases por las que pasan los docentes a lo largo de su desempeño profesional, como especificaremos más adelante. Aunque las distintas propuestas muestran discrepancias sobre la denominación y características de las etapas, hay un aspecto en el que todas coinciden: la importancia del momento en el que se inician en la profesión, esto es, su etapa de novales.

El estudio de los profesionales novales ha sido abordado desde diferentes perspectivas, en función del interés por investigar su conocimiento profesional (SANJURJO, 2008), sus dificultades (SÁNCHEZ, 2000), sus creencias (CARVAJAL y VILLEGAS, 2010), su socialización (SOUSA, 2010), su formación inicial (NEGRILLO E IRANZO, 2009), las estrategias de acompañamiento durante el primer año (ORLAND-BARAK, 2009; ZEBALLOS, 2009) o el desarrollo de su identidad profesional (BOLÍVAR, 2007; DAY, 2006).

En el presente trabajo, nuestra atención se centra en estudiar el modo en que los orientadores novales van cambiando en los inicios de su desempeño profesional. En concreto, estamos interesadas en analizar los cambios que experimentan sus prácticas discursivas en relación con la diversidad del alumnado.

Como hemos comentado, la creación de la figura del orientador educativo está asociada a la mejora de la calidad educativa, entendiendo ésta como el “complejo equilibrio entre dos elementos que están en continua tensión: la excelencia y la equidad” (MARTÍN y SOLARI, 2011: 11). De ello se deriva que una de las principales labores del

orientador es justamente contribuir a que todas y todos los alumnos aprendan lo máximo posible, lo que hace imprescindible atender a la diversidad del alumnado. Desde esta perspectiva, consideramos de vital importancia conocer el modo en que los profesionales de la educación atienden a la diversidad, así como al proceso a través del cual los discursos en torno a la diversidad se van configurando a lo largo de su desarrollo profesional y, en particular, en sus inicios en la profesión. Por todo lo dicho, en el presente trabajo tenemos el objetivo de analizar cómo se van modificando las prácticas discursivas que una orientadora novel pone en marcha ante la diversidad de su alumnado, atendiendo tanto a lo que hace en sus contextos de trabajo como a lo que dice que hace en ellos.

Para alcanzar este objetivo, hemos realizado un estudio de caso, tomando como caso a una orientadora educativa que realizó sus prácticas en el departamento de orientación de un centro escolar concertado de Madrid, durante el curso académico 2010-2011. Para acceder a los cambios que iba experimentando a lo largo de su primer año de desempeño profesional, recogimos información mediante observación participante, entrevistas y documentos escritos.

Con los resultados de esta investigación pretendemos contribuir al conocimiento sobre el proceso de inserción profesional de los orientadores, dado que se trata de una etapa “con carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo” (BRITTON, PAINE, PIMM Y RAIZEN, 2002). A partir de la comprensión de este proceso, esperamos que se puedan derivar implicaciones tanto para la formación inicial de estos profesionales, como para la planificación de las estrategias de acompañamiento -o mentoría- de los orientadores noveles, contribuyendo, de este modo, a la mejora del desempeño de una de las piezas claves de la calidad escolar.

### **Marcos teóricos**

En este apartado expondremos las ideas más relevantes de los principales marcos teóricos en los que se fundamenta nuestra investigación y en los que nos hemos basado para hacer el diseño del estudio empírico. En primer lugar, comentaremos las aportaciones que se han hecho desde diferentes disciplinas –especialmente desde la pedagogía– al estudio del desarrollo profesional. En un segundo momento, centraremos nuestra atención en la etapa de inserción profesional, analizando las investigaciones que se han realizado en torno a los docentes y psicólogos noveles. Por último, pondremos de manifiesto las distintas aproximaciones que se han hecho al estudio del discurso de los profesionales de la educación, para, finalmente, proponer una manera de entenderlo y, por tanto, de estudiarlo.

### **Desarrollo profesional**

A pesar de que la figura del orientador educativo lleva más de dos décadas incorporada al sistema educativo español, algunos autores siguen señalando la poca investigación que se ha hecho en torno al desarrollo profesional de éstos. FERNÁNDEZ SIERRA y FERNÁNDEZ LARRAGUETA (2006: 419) afirman que “las pocas

investigaciones realizadas en este ámbito se han centrado casi con exclusividad en el examen de funciones y tareas”. Por su parte, en una revisión bibliográfica de los trabajos sobre desarrollo profesional de los asesores, GARCÍA Y SÁNCHEZ (2007) concluyen que:

*Nos encontramos ante un campo de estudio fragmentado. La necesidad de agrupar y clasificar los estudios sobre asesoramiento [...] revela cierta diversidad y dispersión en este ámbito de estudio, a pesar de su relativa juventud. Se persiguen objetivos distintos, empleando metodologías dispares, accediendo a datos diferentes... Esta disparidad, que podría ser muy enriquecedora si contáramos con un marco aglutinador, dificulta por el momento el diálogo entre unos trabajos y otros (pág. 519).*

Aunque nuestro interés se centra en el desarrollo de los orientadores educativos, dada la falta de investigación en este ámbito, hemos optado por recurrir a los marcos teóricos que se han articulado en torno al desarrollo profesional de los docentes. Somos conscientes de las diferencias existentes entre ambos profesionales –docentes y orientadores- y de las peculiaridades a las que hay que atender a la hora de “extrapolar” los conocimientos; sin embargo, creemos que determinados aspectos de la conceptualización del desarrollo profesional docente nos pueden arrojar luz sobre el caso de los orientadores, en la medida en la que comparten su contexto de trabajo y existen ciertas similitudes en las funciones que desempeñan.

Al hacer una revisión bibliográfica, se puede advertir la multiplicidad de términos que se utilizan como sinónimos de desarrollo profesional docente y que van asociados a distintas agendas de investigación: formación permanente, formación continua, perfeccionamiento del profesorado, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje, crecimiento profesional, etc. Como señala GARCÍA GÓMEZ (1999: 175) este término “carece de un significado unívoco y consensuado por parte de todas las personas e instancias que conforman la comunidad científica educativa”, lo que dificulta llegar a una definición compartida. EIRÍN NEMÍÑA, GARCÍA RUSO Y MONTERO MESA (2009: 5) advierten que:

*[...] esta problemática de diversidad de acepciones [...] no debemos considerarla una anomalía que deba corregirse, sino como un indicador de la complejidad y el carácter conflictivo de la realidad educativa con la que tratamos, especialmente si tenemos en cuenta el juego de tradiciones y culturas distintas implícito en las mismas.*

Considerando la diversidad de expresiones que se utilizan, y siguiendo a MARCELO Y VAILLANT (2009), en este trabajo optamos por utilizar el concepto de *desarrollo profesional* por tener una connotación de evolución y continuidad, que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores. En este trabajo proponemos entender el desarrollo profesional como un proceso de aprendizaje continuo e interactivo, situado en un espacio y un tiempo, que puede implicar cambios en las prácticas discursivas e identidad profesional, y que comienza en la formación inicial y finaliza cuando se jubila.

Independientemente de la definición que cada autor adopte del desarrollo profesional, todos ellos reconocen la existencia de una serie de etapas por las que pasan los profesionales, aunque la forma de denominarlas difiera de unos autores a otros. No deben entenderse estas etapas como momentos fijos por los cuales todos los profesores están obligados a pasar y que recorrerán en los mismos momentos, sino como indicadores de carácter más bien flexible.

Al analizar las etapas del desarrollo profesional docentes que han propuesto diversos autores (para una revisión de éstas, véase MARCELO Y VAILLANT, 2009), podemos observar que éstas son muy diferentes, pero tienen en común que todas ellas asumen como una etapa con entidad propia la de los primeros años de desempeño profesional. En palabras de Beatrice ÁVALOS (2009: 55), *la inserción a la docencia es una etapa con sentido propio, ni parte de la anterior ni un prolegómeno de lo que seguirá en la carrera docente*. Esta reivindicación de la importancia de los primeros años de docencia se corresponde con la gran cantidad de investigaciones que se ha realizado en torno a la figura de los docentes noveles en las últimas décadas.

## Noveles

Si bien la “socialización en la profesión docente se produce a lo largo de toda la vida profesional, existen hitos o momentos especialmente importantes. Uno de ellos es el primer año de desempeño profesional, considerado como de los más difíciles en la vida profesional de un docente.” (EIRÍN NEMINÁ *et al.*, 2009: 102). La inserción profesional en la enseñanza es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a docentes. Se plantea como un “eslabón perdido” que se debe recuperar para establecer continuidad entre la formación inicial y la formación continua en la dirección de un enfoque de la formación a lo largo de la vida. En palabras de VONK (1996: 115):

*definimos la inserción como la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo. La inserción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores.*

Uno de los trabajos clásicos sobre inserción profesional de docentes fue el de SIMON VEENMAN (1984) quien hizo un meta-análisis de 83 investigaciones realizadas entre 1960 y 1978 en las que estudiaban los problemas a los que se enfrentaban los maestros y profesores en su primer año de trabajo. De este análisis surgió la famosa expresión *reality shock* –choque con la realidad– para caracterizar la situación que atraviesan los docentes en su primer año de trabajo y que definió como *el colapso de los ideales misioneros formados durante la formación inicial, por la dura y cruda realidad del día a día en el aula* (VEENMAN, 1984: 143).

Desde aquella investigación de los años 80, *cientos de investigaciones y decenas de revisiones se han llevado a cabo para intentar comprender este proceso de aprender a enseñar* (MARCELO, 2009: 2). Según la mayor parte de estas investigaciones, el primer año de desarrollo profesional de los docentes es “un año de supervivencia, descubrimiento,

adaptación, aprendizaje y transición” (MARCELO Y VAILLANT, 2009: 50). Los profesores noveles –y, en nuestra opinión, también los orientadores noveles- tienden a tener una estructura de conocimiento superficial, con unas pocas ideas generales; así mismo, están influidos por el contenido concreto de los problemas a los que se enfrentan y tienen dificultades para representarlos de forma abstracta. En este sentido, podemos afirmar que para ser experto, no sólo hace falta años de experiencia, sino también determinadas maneras de ejercer la profesión (profesionales más estratégicos y con más conocimiento).

Esta idea está íntimamente relacionada con el valor mítico que ZAICHNER (1980, citado en MARCELO Y VAILLANT, 2009: 45) otorgaba a la experiencia, utilizando la palabra *mito* para referirse a la creencia según la cual:

*[...] las experiencias prácticas en colegios contribuyen necesariamente a formar mejores profesores. Se asume que algún tiempo de práctica es mejor que ninguno, y que cuanto más tiempo se dedique a las experiencias prácticas mejor será.*

También DEWEY proponía que *no es suficiente con insistir en la necesidad de la experiencia, ni incluso de la actividad en la experiencia. Todo depende de la calidad de la experiencia que se tenga* (DEWEY, 1938: 27, citado por MARCELO Y VAILLANT, 2009).

Retomando los planteamientos anteriormente expuestos, podemos afirmar que lo que influirá en el posterior desarrollo profesional que tengan los educadores no será, por tanto, el tiempo que éstos pasen en un centro escolar y enfrentándose a su práctica profesional, sino más bien el tipo de experiencia que tengan en sus primeros años.

Estas reflexiones nos llevan a reconsiderar la importancia de las prácticas de acompañamiento que se realizan con los profesionales noveles, siendo las más habituales la mentoría y la fase de *practicum*. La mentoría es entendida como la “acción intencionada y sistemática de orientación y acompañamiento al profesor novato durante el proceso de transición entre la formación y el empleo.” (BECCA Y BOERR, 2010: 112). El *practicum*, por otra parte:

*[...] es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan o simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el *practicum* hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria y el mundo esotérico de la Universidad (SCHÖN, 1992: 45-46).*

En este mismo sentido, KORTHAGEN (2010: 85-86) propone adoptar un enfoque realista en la formación del profesorado, que permita articular adecuadamente la teoría y la práctica a través del *practicum*. Utilizando la analogía de los formación de patrones de barcos, propone:

*[...] empezar por buscar un río pequeño, no demasiado transitado, pero con suficientes desafíos para el principiante. Guiado por un patrón experimentado, el estudiante puede intentar encontrar su propio camino, con espacio para realizar pequeños experimentos. De vez en cuando, los expertos suben a bordo para analizar cuestiones y problemas (págs. 85-86).*

En el presente trabajo centraremos nuestra atención justamente en esta etapa de la inserción profesional, en la fase de *practicum* de una orientadora novel, y en los procesos a través de los cuales va cambiando y, por tanto, aprendiendo su profesión. Como hemos comentado, nuestro interés se centrará en los cambios que se dan en sus prácticas discursivas, esto es, en aquello que dice-hace para atender a la diversidad del alumnado y propiciar su inclusión educativa, así como en el discurso que articula en torno a sus propias prácticas, como desarrollaremos en el siguiente apartado.

### Prácticas discursivas

El concepto de discurso, tal y como sucedía con el de desarrollo profesional, ha sido definido de diversos modos y estudiado desde diferentes disciplinas (principalmente la psicología, sociología, lingüística y antropología). GARAY E ÍÑIGUEZ (2005: 106) han puesto de manifiesto *la variedad de antecedentes, su carácter transdisciplinar, la multiplicidad de usos del concepto discurso, así como la diversidad de tratamientos metodológicos de esta perspectiva y su constante renovación.*

En este trabajo no pretendemos hacer un recorrido sobre los antecedentes y las distintas tradiciones que se han ido configurando en torno al concepto de discurso (para una revisión, véase, por ejemplo, BLOMMAERT, 2005; GARAY E ÍÑIGUEZ, 2005; ÍÑIGUEZ Y ANTAKI, 1994; SCHIFFRIN, 2011); sin embargo, haremos un presentación general de distintas perspectivas, con el objetivo de situar teóricamente la definición de discurso que manejamos en el presente trabajo. SCHIFFRIN (2011) plantea que en lingüística existen dos grandes paradigmas que asumen distintas concepciones sobre la naturaleza general de la lengua y los objetivos de la lingüística: el formalista (o estructuralista), por un lado, y el pragmatista (o funcionalista), por el otro.

Entre muchas otras, una de las diferencias que queremos señalar entre ambos paradigmas es que desde un enfoque formalista se estudia el lenguaje como un sistema autónomo, restringiendo su estudio a la descripción de su forma y estructura, independientemente de sus propósitos. Desde la pragmática, en cambio, se estudia el lenguaje en relación con su función social. Esta segunda perspectiva –dentro de la cual situamos el presente trabajo– aboga por la necesidad de estudiar el discurso a partir de los usos reales de los hablantes en situaciones comunicativas concretas, asumiendo que éste está motivado pragmáticamente. A diferencia del formalismo, que asume que el discurso representa el mundo, desde la pragmática se entiende que el discurso “construye nuestra realidad vivida” (WETHERELL Y POTTER, 1996: 66).

Dentro del paradigma pragmatista, encontramos también una gran diversidad de formas de entender el discurso que, si bien comparten las características señaladas

anteriormente, ponen énfasis en distintos aspectos. En este trabajo nos identificamos con la conceptualización propuesta por BLOMMAERT (2005), entendiendo el discurso como lenguaje-en-acción, es decir, asumiendo que la lengua y la acción están completamente imbricadas y, por tanto, son inseparables. La implicación que esta manera de entender el discurso tiene para la investigación es que éste debe ser estudiado dentro de la actividad en la que cobra sentido y en conexión con el contexto social, histórico y cultural en el que se desarrolla.

Tal y como señala MARTÍN ROJO (2001), como resultado del proceso de objetivación del discurso, se ha desarrollado un concepto multidimensional, que reúne al menos tres tradiciones analíticas: discurso como una práctica textual, como una práctica discursiva y como una práctica social. En este trabajo estudiaremos el discurso desde la tradición que hace referencia a las *prácticas discursivas*, entendiendo éstas como los procesos de producción y consumo discursivo, cuya forma es moldeada por la naturaleza de la actividad social de la que forman parte y en los que se pone en relación la acción con el contexto en el que ésta tiene lugar.

El término prácticas discursivas está caracterizado, según la conceptualización de YOUNG (2008), por cuatro cuestiones. Por un lado, se asume que las realidades sociales están discursivamente construidas, en el sentido de que el discurso no sólo representa la realidad, sino que la constituye y la transforma. Por otra parte, se señala la naturaleza contextual y situada del discurso, en la medida en la que éste tiene lugar en un contexto determinado, esto es, en una red de circunstancias físicas, espaciales, temporales, sociales, interaccionales, institucionales, políticas e históricas en las cuales los participantes desempeñan sus prácticas. Por último, se entiende el discurso como acción social –es más que el lenguaje articulado- y se asume que los significados no están pre-establecidos, sino que se negocian en la interacción con otros.

Las prácticas discursivas tienen un papel central en la constitución de la subjetividad (WETHERELL, 1999), lo que hace que cobren en este trabajo gran importancia, en la medida en que contribuyen a estudiar el proceso mediante el cual una orientadora novel se va desarrollando en los primeros momentos de participación en su profesión. MARTÍN ROJO (2001) señala que, en la actualidad, el interés por el lenguaje se centra principalmente en la intersección entre lo que se dice y lo que se hace. Con este interés subyacente, el objetivo de este trabajo es justamente analizar las prácticas discursivas de una orientadora novel, estudiando tanto lo que dice-hace en sus contextos profesionales como lo que dice que hace (cuando es instada a ello en entrevistas, por ejemplo). Esta conceptualización y abordaje nos permiten ofrecer una solución a uno de los problemas que plantean SÁNCHEZ Y GARCÍA (2007) después de realizar una revisión bibliográfica de un conjunto de artículos que estudian el desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos. Una de sus conclusiones incide en la importancia de que en estas investigaciones no sólo se analice aquello que los orientadores dicen sobre sus prácticas asesoras, sino también aquello que efectivamente hacen en su práctica profesional.



En concreto, estamos interesadas en conocer cómo van cambiando las prácticas discursivas de esta orientadora novel en lo que respecta a la diversidad del alumnado. Como hemos comentado anteriormente, una de las principales funciones de los orientadores educativos, según las leyes vigentes (LOE, 2006) es participar en la planificación y desarrollo de las actuaciones que se organicen para atender a la diversidad del alumnado. Esta atención a la diversidad se concibe como una vía para favorecer una educación inclusiva y, por tanto, como un modo de contribuir a la mejora de la calidad educativa. En palabras de ECHEITA Y AINSCOW (2011: 31):

*[...] los avances en esta dirección no serán consistentes ni esperanzadores si no se llevan a cabo urgentemente cambios educativos y reformas sistémicas en asuntos clave como [...] la formación y los roles y propósitos del profesorado y del resto de profesionales que trabajan en el sistema educativo (psicopedagogos, psicólogos educativos).*

Esta preocupación hace que nos resulte especialmente importante analizar los cambios que se dan en las prácticas discursivas de los orientadores educativos en relación con la atención a la diversidad del alumnado, especialmente en sus inicios en la profesión.

Uno de los aspectos más conflictivos de los términos de inclusión educativa y atención a la diversidad es que suelen aparecer como íntimamente ligados al de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE, en adelante). Mientras que la diversidad hace referencia al conjunto del alumnado, las NEE hacen referencia a un subconjunto de alumnos con mayor vulnerabilidad y que requieren recursos suplementarios para conseguir los mismos objetivos que el resto de alumnado. Dado que las prácticas discursivas de los orientadores noveles en torno a la diversidad de todo el alumnado es un tema que excede lo que podemos tratar en estas páginas, en el presente trabajo nos centraremos en aquellas prácticas discursivas que una orientadora novel articulan en torno a un alumno con NEE, con el objetivo de acotar el campo de estudio y comenzar a explorar este aspecto de su desarrollo profesional.

En este sentido, nuestras preguntas de investigación se concretan en ¿cómo se van configurando las prácticas discursivas de una orientadora novel –en su etapa de *practicum*– en torno a un alumno con NEE? ¿Cómo varía el modo que tiene de hablar y actuar con un alumno con NEE, conforme avanza en su experiencia profesional? ¿Cómo cambia el modo que tiene de organizar su experiencia para otros, esto es, cómo habla de lo que hace y lo que dice? ¿Existen algunos hitos, incidentes críticos, que puedan estar influyendo en el cambio que experimenta en sus prácticas discursivas sobre las NEE?

Con estas preguntas subyacentes, en el siguiente apartado profundizaremos en las implicaciones metodológicas que se derivan de este modo de entender el desarrollo profesional, la etapa de novel y las prácticas discursivas, exponiendo el diseño del estudio empírico realizado.

## Método

### Objetivo general y específicos

Por todo lo expuesto hasta el momento, nos planteamos como objetivo general para esta investigación comprender los cambios que se dan en las prácticas discursivas de una orientadora novel –en su fase de *practicum*–, en relación con la atención a la diversidad. Estos cambios los vamos a delimitar, en este trabajo, al contexto concreto de su trabajo con un alumno con NEE y, por tanto, al modo en que se va modificando sus prácticas discursivas con el propio alumno, así como su manera de hablar sobre lo que hace con él.

Los objetivos específicos que nos planteamos, en consecuencia, son:

- Describir los cambios que experimenta una orientadora novel en sus prácticas discursivas con un alumno con NEE, al darle apoyo en un aula.
- Analizar las transformaciones que se dan en la manera de hablar sobre sus actuaciones con un alumno con NEE, esto es, en el modo de organizar su experiencia para otros.
- Señalar los incidentes críticos que puedan ayudar a explicar las modificaciones que experimenta en sus prácticas discursivas en relación con un alumno con NEE.
- Formular algunas líneas de actuación para el acompañamiento de los orientadores noveles en su etapa de *practicum*, que se deriven de los resultados obtenidos.
- Proponer un método de investigación que permita abordar los anteriores objetivos desde un enfoque cualitativo.

### Diseño

La metodología que se adopta a lo largo del presente trabajo es de tipo cualitativa. Tal y como afirman diversos autores (BUENDÍA, COLÁS y HERNÁNDEZ, 1998; DEL OLMO, 2008; JOCILES, 2002; TAYLOR Y BOGDAN, 1987), la investigación cualitativa no hace exclusivamente referencia a un conjunto de técnicas específicas de recoger y analizar datos; por el contrario, se refiere a la adopción de determinados enfoques para la producción de conocimientos científicos que, a su vez, se fundamentan en concepciones epistemológicas más profundas. Es, por tanto, *un modo de encarar el mundo empírico* (TAYLOR Y BOGDAN, 1987: 20).

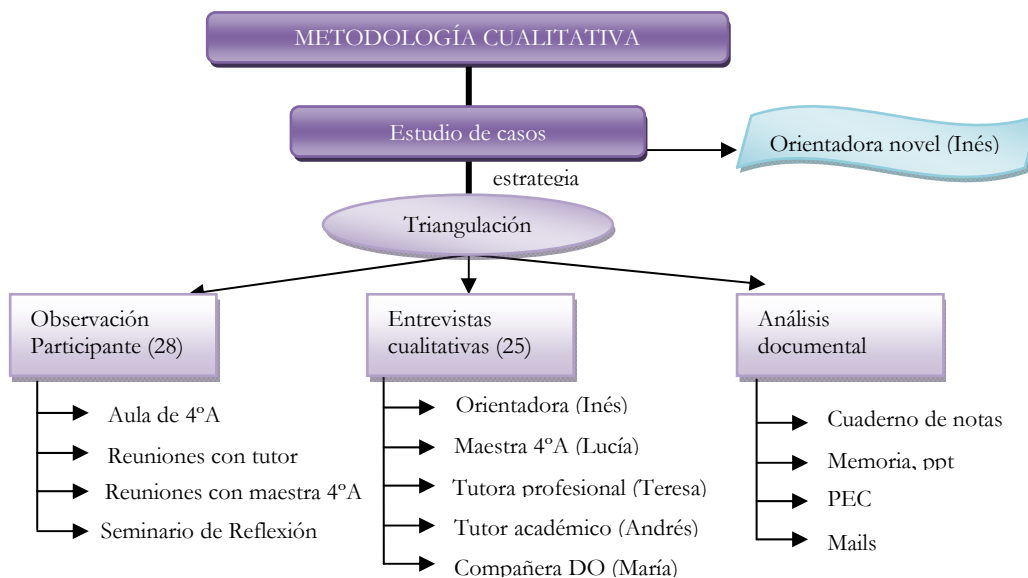
Consideramos que ante la complejidad del tema que estudiamos –la configuración de las prácticas discursivas de una orientadora novel– y la amplitud de las preguntas de investigación, este enfoque es el más pertinente, en la medida en que nos permite comprender este fenómeno social, atendiendo a la perspectiva de sus protagonistas. Para ello, se hace imprescindible adoptar una mirada holística, en la que se entienda a los

participantes, el escenario y sus acciones en conjunto, como un todo en el que los elementos interactúan de un modo sistémico.

En nuestra investigación, este planteamiento se concreta en un estudio de casos, cuyo objeto de análisis es una orientadora educativa en su etapa de *practicum*. Consideramos que éste es el diseño que mejor se ajusta a nuestra necesidad de estudiar un fenómeno en su complejidad y particularidad, debido a que implica el estudio de las características de una realidad singular, siendo su propósito conocer y analizar profundamente los diferentes fenómenos que componen esa realidad.

Se trata, en particular, de un estudio de caso instrumental (STAKE, 1998), en la medida en la que el objetivo de la investigación va más allá del propio caso, y éste es visto como una herramienta para ilustrar un tema. Esta afirmación no quiere decir que las conclusiones a las que se lleguen con el análisis de este caso sean generalizables a otros. En cambio, lo que se persigue con el estudio en profundidad de una orientadora novel en un contexto determinado es la comprensión del caso concreto y sus características, teniendo en cuenta que ésta puede servirnos para la comprensión de otros casos similares.

El diseño general del estudio se puede ver esquematizado en el Gráfico 1, cuyos elementos pasaremos a describir en los siguientes apartados.



## Participante y contexto

El caso que analizaremos es el de Inés<sup>1</sup>, licenciada en Psicología y alumna de un Máster en Psicología de la Educación. El *practicum* del Máster lo realizó en el colegio Andersen, un centro concertado de la Comunidad de Madrid.

Dentro de las distintas actividades que desempeñó Inés durante las prácticas, se centró en dar apoyo a una clase: 4ºA de Educación Primaria. Una de las principales funciones que desarrolló en este grupo fue trabajar individualmente –dentro del aula- con un alumno con NEE; por ello, hemos escogido como unidad de análisis el trabajo que Inés realizó dando apoyo a Manu, un niño diagnosticado de Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad, y con un desfase curricular de dos años.

Los contextos de análisis a los que se delimita este estudio son el aula de 4ºA, unos Seminarios de Reflexión sobre el *Practicum* que se organizaban en el marco del Máster y los espacios en los que Inés se reunió con otros profesionales para abordar el caso de Manu. Estos profesionales fueron su tutor académico (Andrés), su tutora profesional (Teresa), la maestra de 4ºA (Lucía) y su compañera de Departamento de Orientación (María).

## Recogida de información

La estrategia general que guió la recogida de información es la triangulación metodológica. Ésta consiste en poner en relación la información obtenida mediante distintas técnicas, con el objetivo de “obtener una comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas estudiados.” (TAYLOR Y BOGDAN, 1987: 92). Así mismo, el hecho de obtener información mediante distintos instrumentos, nos posibilita utilizar los datos producidos en uno –por ejemplo, en la observación- como material de análisis para otro –por ejemplo, en la entrevista-.

En consonancia con el modo en el que hemos conceptualizado el discurso como lenguaje-en-acción y la importancia que otorgamos a lo que se dice y hace en las actividades que se desempeñan en los contextos profesionales, así como a lo que dice sobre lo que hace en ellos, las tres principales técnicas de recogida de información que se utilizaron en esta investigación fueron la observación participante, la entrevista, y el análisis documental.

La observación participante es una de las principales técnicas de recogida de información en la investigación cualitativa. Se hizo un total de 28 observaciones, entre octubre de 2010 y mayo de 2011, distribuidas en cuatro contextos:

1. Aula de 4ºA: Se realizaron 14 observaciones, entre el 3 de noviembre y el 20 de diciembre de 2010, periodo de tiempo que se corresponde con el que Inés trabajó

---

<sup>1</sup> Los nombres de las personas e Instituciones que aparecen en todo el texto son ficticios, en consonancia con el compromiso de confidencialidad y anonimato adquirido con los participantes.

- en este aula. Las sesiones fueron grabadas en audio -una grabadora colgada al cuello de la orientadora- y el registro se hizo tanto mediante notas de campo como con una plantilla de observación elaborada para la ocasión.
2. Reuniones entre Inés y Lucía, maestra de 4ºA: se realizaron cuatro observaciones –y registro en audio- en las que la maestra y orientadora comentaban lo que había sucedido en la clase o bien planificaban determinados aspectos de las siguientes.
  3. Tutorías de Inés con Andrés, su tutor académico: se registraron tres reuniones que tuvo Inés con su tutor, en las que comentaban su evolución y tareas en el centro y planificaban la Memoria de Practicum y Trabajo de Fin de Máster.
  4. Seminario de Reflexión de Practicum: en el contexto del Máster en Psicología de la Educación, se organizaron unos Seminarios mensuales, cuyo objetivo era que los alumnos reflexionaran sobre su propia práctica en los centros de *practicum*, desde los marcos teóricos del Máster. Se realizó observación participante en siete Seminarios, entre los meses de octubre de 2010 y abril de 2011.

Las observaciones en estos contextos fueron complementadas con entrevistas en profundidad que se realizaron tanto a Inés como a otros profesionales. Con las 25 entrevistas que realizamos a Inés entre el 30 de septiembre de 2010 y el 3 de mayo de 2011, perseguíamos tres grandes objetivos: por un lado, que nos diera su interpretación sobre algún aspecto de la práctica que habíamos observado, por otro, que nos describiera situaciones que no habíamos podido observar directamente y, por último, que explicitara determinadas reflexiones que hacía en torno a su trabajo en 4ºA y, en particular, con Manu. Estas entrevistas las solíamos hacer inmediatamente después de las observaciones en aula o de los Seminarios, y las grabábamos en audio.

Por otra parte, realizamos entrevistas en profundidad a determinadas personas que podían darnos su perspectiva sobre los cambios que veían en Inés, así como información sobre su propio modo de entender determinados aspectos de la educación. Por ello, entrevistamos a cuatro profesionales: su tutor académico –Andrés-, su tutora profesional –Teresa-, la maestra de 4ºA –Lucía-, y una compañera del Departamento de Orientación –María-.

La tercera de las técnicas de recogida de información que utilizamos en la investigación fue el análisis documental. Los documentos institucionales y personales encierran circunstancias, experiencias de gran significado que nos pueden ayudar a comprender el contexto en el que Inés se encontraba, así como los discursos institucionales dentro de los cuales sus prácticas cobraban sentido. Las producciones escritas de Inés que analizamos fueron su cuaderno de notas<sup>2</sup>, las tres presentaciones *Power Point* que hizo en los Seminarios de Reflexión sobre el *Practicum*, su Memoria de Practicum, y los mails que escribió tanto a la investigadora como a Lucía, la maestra de 4ºA. Por otra parte, analizamos documentos institucionales y públicos del Colegio Andersen.

<sup>2</sup> Inés utilizó durante todo el período de prácticas un cuaderno en el que iba tomando notas sobre distintos aspectos del centro y de su trabajo en él.

Los datos recogidos mediante estas tres técnicas nos permiten acceder a las prácticas discursivas de Inés en distintos contextos, y analizar lo que hace con Manu, lo que dice que hace y lo que otros creen que hace. Así mismo, nos permite conocer los discursos (tanto de la institución como de otros profesionales) que circulan en su contexto de desarrollo profesional. A su vez, la complementariedad de estas técnicas nos posibilita abordar un mismo fenómeno desde distintas perspectivas.

### **Análisis de datos**

Una vez realizadas las entrevistas en profundidad, observaciones participantes y análisis documental, procedimos al análisis del corpus, con la ayuda del software informático Atlas.ti. (versión 6.1.1). Realizamos un análisis cualitativo de contenidos (KOHLBACHER, 2006; MAYRIN, 2000), entendiendo éste como la obtención de pautas de interpretación mediante el tratamiento sistemático del contenido de textos que expresan acciones humanas.

*La tarea del investigador, en este tipo de análisis, es configurar los elementos de los datos en una historia que unifica y da significado a los datos, con el fin de expresar de modo auténtico la vida individual, sin manipular la voz de los participantes. El análisis requiere que el investigador desarrolle una trama o argumento que le permita unir temporal o temáticamente los elementos, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo (BOLÍVAR, 2002: 13-14).*

Para configurar esta historia, el procedimiento que seguimos en la realización de este análisis de contenidos consistió, como indica VERD (2011), en tres fases: reducción de los datos; disposición y transformación de los datos; y obtención de resultados y verificación de las conclusiones.

Considerando que nuestro interés en la investigación radica en el modo en que cambian las prácticas discursivas de Inés -centrándonos en el modo en que atiende a Manu, un alumno con NEE-, en un primer momento seleccionamos aquella parte del corpus de datos relacionada con este tema. Para desarrollar esta tarea, escogimos los fragmentos de las observaciones en aula en los que Inés trabajaba directamente con Manu, dándole apoyo para la realización de las distintas actividades escolares. Paralelamente, seleccionamos también aquellos extractos de entrevistas o interacciones con otros profesionales en los que hablaba de su manera de entender la diversidad del alumnado, en general, o de Manu, en particular. En relación con su cuaderno de notas, distinguimos aquellas secciones en las que hacía referencia al niño o al modo de atender a la diversidad del alumnado. En el caso de las observaciones, entrevistas y análisis documental de otros profesionales –tutores, compañera de despacho, maestra de 4ºA-, seleccionamos aquellos fragmentos en los que o bien se hacía referencia al trabajo de Inés con Manu, o bien se predijera o valorara la evolución de Inés en relación con la atención de alumnos con NEE.

Una vez reducidos los datos y seleccionado el corpus con el que trabajar, procedimos a la transformación de los datos, esto es, transformar los fragmentos en

categorías que expliquen la actitud que adopta Inés ante Manu. La construcción de categorías se realizó mediante procedimientos de *bottom-up* y *top-down*, es decir, por un lado, las categorías surgieron del análisis de los fragmentos seleccionados de las entrevistas, interacciones y documentos –*bottom-up*–; por otro lado, las categorías propuestas se van matizando y perfeccionando para que se ajusten y sean fieles al texto –*top-down*–. De este modo, se genera una relación dialéctica entre las categorías de análisis y el texto del que surgen, enriqueciéndose ambas mutuamente.

El tercer paso del análisis de contenidos, como señalábamos anteriormente, consiste en la obtención de resultados y verificación de conclusiones. Con este objetivo, hemos organizado cronológicamente las categorías que surgieron del análisis. Esta organización cronológica nos permitió configurar la *trama* de la que hablaba BOLÍVAR (2002), esto es, ver los cambios en las prácticas discursivas de Inés a lo largo de los meses. La verificación de las conclusiones la realizamos mediante la triangulación de datos provenientes de distintas fuentes de información e informantes.

Intentando superar la “mera” descripción de la evolución de Inés, hemos procurado comprender y explicar qué es lo que lleva a que la orientadora vaya cambiando. Para ello, señalamos aquellos incidentes críticos que podrían estar explicando el paso de una categoría a otra. En el siguiente apartado profundizaremos en el método desarrollado para el establecimiento de dichos incidentes críticos.

## Resultados

Dedicaremos este apartado a señalar los resultados más relevantes obtenidos del análisis de las entrevistas en profundidad, las observaciones participantes y los documentos personales y de centro. En un primer momento, contextualizaremos el trabajo de Inés, atendiendo a las expectativas que tenían los distintos profesionales con los que trabajaba, así como su manera de entender la tarea que debía desarrollar en 4ºA. Una vez realizada la contextualización, pasaremos a describir los cambios que hemos observado en las prácticas discursivas de la orientadora en relación con la atención a la diversidad del alumnado, en general, y al apoyo a Manu, en particular. En esta descripción iremos señalando aquellos incidentes críticos que consideramos que podrían estar explicando sus cambios, esto es, aquellos que podrían estar suponiendo “puntos de inflexión” en su desarrollo profesional.

Creemos que es necesario señalar, en este momento, el distinto nivel de rigor que asumimos que tienen la descripción de los cambios que experimenta Inés, por un lado, y la inclusión de incidentes críticos, por otro. En el caso de los cambios que indicaremos en sus prácticas discursivas ante la diversidad, se trata de afirmaciones que son el resultado de la triangulación de distintos datos y métodos. Por ejemplo, para afirmar que Inés adopta una postura descriptiva ante las dificultades de Manu, nos hemos basado en lo que dice en las entrevistas, lo que apunta en su cuaderno, lo que conversa con la maestra de 4ºA y lo que escribe en un correo electrónico. Consideramos, por tanto, que el rigor de esta afirmación está apoyado por diversas fuentes de información que

convergen y que nos permiten asignar un conjunto de datos a la categoría de “descripción”.

En el caso de los incidentes críticos, en cambio, las explicaciones tienen un carácter más tentativo. En este sentido, los factores que señalamos como incidentes críticos son los que –desde fuera- creemos que pueden estar teniendo algún tipo de repercusión sobre sus prácticas discursivas, pero que no son necesariamente vividos por Inés como tales. Para detectar estos incidentes, no contamos con más apoyo empírico que el hecho de que se sitúen cronológicamente justo en el momento en el que Inés pasa de adoptar una postura a adoptar otra diferente; por otro lado, se trata de explicaciones que tienen sentido teórico. Sin embargo, asumimos –como intentaremos justificar en el apartado de limitaciones- que podrían existir otros factores que estén influyendo en los cambios que experimenta Inés y que no estemos teniendo en consideración. Si incluimos estos incidentes a pesar de nuestras dudas acerca de su rigor es porque consideramos de sumo interés poder perfeccionar una metodología que nos permita detectar aquellos acontecimientos que pueden estar influyendo en los cambios que se dan en los primeros momentos del desarrollo profesional de un orientador.

### Contextualización

Inés es licenciada en Psicología.

*En la carrera, mis intereses iniciales iban por la clínica, porque en realidad era lo que más conocía. [...] en 5º hice la asignatura de Psicología de la Educación que fue realmente la que me giró totalmente.*

(Inés, Ent. 1 – 30.09.2010).

En el curso 2009-2010 se matriculó en un Máster en Psicología de la Educación, cuyo *practicum* realizó durante todo el curso 2010-2011 en el Departamento de Orientación del Colegio Andersen. Éste es un centro concertado, laico y mixto, situado en la Comunidad de Madrid, que ofrece las etapas de Educación Infantil 0-3 y 3-6 años, Primaria, Secundaria y Bachiller. Como se observa en su Proyecto Educativo de Centro (PEC) el Andersen es un colegio que se identifica explícitamente con los valores de la escuela inclusiva:

*Reconocemos y valoramos la diversidad del alumnado en todas sus dimensiones (intereses, origen, motivaciones, capacidades,...) como un hecho enriquecedor y positivo para la vida y el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por este motivo, no distinguimos entre alumnos “normales” y alumnos “especiales”, no permitimos situaciones de discriminación y trabajamos para prevenirlas y remover las barreras que puedan estar impidiendo la igualdad de oportunidades a quienes se encuentren en desventaja.*

(PEC, Andersen – 2008).

Esta vocación por la inclusión educativa es coherente con el modo en que los tutores académicos y profesional de Inés planificaron su *practicum*.



*El primer mes se ha invertido en que conozca los distintos niveles, cursos [...] En el segundo bloque pensamos que sería bueno que se insertara, se centrara un poco en un grupo.*

(Andrés, tutor académico de Inés – 17.11.2010).

*Una vez que estaba situada en el colegio elegí un aula que, por una parte, ese aula necesitaba que alguien estuviera compartiendo, y necesitaba ayuda. Y, por otra parte, tenía unas características como aula donde había que hacer mucha orientación y aprender mucho ¿Por qué? Porque era un aula que tenía un grupo de alumnos que tiene problemas de lenguaje, [...] y otro grupo con problemas de conducta por algún trastorno de hiperactividad.*

(Teresa, tutora profesional de Inés – 17.05.2011).

Esta aula es la de 4ºA de Educación Primaria, un grupo de 28 alumnos, cuya maestra es Lucía. Inés estuvo dando apoyo a esta clase entre octubre de 2010 y enero de 2011. Lucía afirma:

*[...] la verdad es que Inés llegó a mi clase como... porque yo demandaba aquí ayuda a más no poder, porque es un grupo complicado. Bueno, como has visto, un poco complicado, por tres o cuatro niños.*

(Lucía, maestra de 4ºA- 15.02.2011).

La propia Inés toma conciencia de que su trabajo en 4ºA consistiría, básicamente, en dar apoyo a determinados alumnos, en particular a Manu:

*Bueno... tal y como parecía Lucía espera de mí apoyo específico para Manu, Nico y José en aula... De hecho, preguntándole a Bea [profesora de apoyo] cómo lo está haciendo, ella me ha dicho que está constantemente en clase con Manu.*

(Correo electrónico de Inés a la investigadora - 04.11.2010).

Teniendo en cuenta el modo en que se organizó su *practicum*, analizaremos los cambios que experimentó Inés en relación con su trabajo en el aula de 4ºA y, en concreto, con Manu. A continuación vemos las expectativas que tenía Andrés, su tutor académico, acerca de su evolución:

*Entrevistadora – Siendo conscientes de que son sólo cuatro meses ¿crees que irá cambiando algo en su asesoramiento a esta aula en concreto?*

*Andrés - Me gustaría que sí. A mí me gustaría que ella fuera capaz de ayudar a Lucía a comprender y a manejar mejor la diversidad que tiene. Por lo tanto, a poderle apoyar y asesorar en decisiones vinculadas a qué va a enseñar y cómo lo va a enseñar, y cómo resolver los dilemas que pueda suponer el trabajar con los tres alumnos más complicados que tiene. [...]Y, por lo tanto, a que aprecie el valor de ese trabajo, de ese modelo de asesoramiento. Que no es sólo un modelo de “qué le pasa al alumno” sino también cómo estamos organizándolo y cómo estamos tratando de implementar. Quiero pensar que sea capaz de establecer con Lucía una relación de asesoramiento que le permita hacer eso.*

(Entrevista a Andrés – 17.11.2010).

## Cambios

La primera entrevista a Inés la hicimos antes de que tuviera el primer contacto con el Colegio Andersen. El objetivo era conocer las expectativas que tenía y su perspectiva sobre determinados temas antes de enfrentarse a la realidad del centro. Entre otras cuestiones, le preguntamos qué es lo que cree que suele hacer un orientador. En modo de crítica, responde:

*[...] creo que al final se termina quedando también en... o en cosas puntuales de chavales en concreto, más que en trabajar cómo se está dando clase en esa clase o cómo... qué ayuda necesitarían x grupitos, x personas o todos. Se queda un poco en “¿qué le ocurre a este chaval?” Ni siquiera en cómo se le puede ayudar, eso es secundario, sino “¿qué le ocurre a este chaval?”*  
*[...] En mi caso, voy a intentar no tener esa visión más clínica*

(Inés, Ent. 1 - 30.09.2011).

Vemos, por lo tanto, que en un primero momento, y antes de entrar en contacto con el centro, valora como positivo –al igual que lo hacía su tutor– el hecho de que, ante las dificultades del alumnado, no se adopte una postura descriptiva de “qué le ocurre”, sino más bien que se intente poner los medios para ayudarlo. Las características que Inés señala como “ideales” en un orientador implican la superación de la simple descripción y la realización de propuestas de intervención. Sin embargo, en el momento en el que entra en el aula vemos que los aspectos que señala en relación con Manu son meramente descriptivos:

*Lucía enseguida me ha hablado de [...] los diagnosticados con TDA y 1 TDHA*  
(Cuaderno de notas de Inés – 15.10.2010).

*[...] que Manu también se distrae con una mosca y tal... pues Manu pasa del tema.*  
(Inés, Ent. 3 -19.10.2010).

*José y Nico están diagnosticados de déficit de atención e hiperactividad. Y Manu también, pero es verdad que Manu menos... o sea, es más infantilón, pasa de liarla [...] Está medicado también, pero no sé si medicinas para la impulsividad o para qué es exactamente. Y ese es Manu.*  
(Inés, Ent. 4 - 03.11.2010).

A su vez, si atendemos a los apoyos que le da a Manu en clase, podemos ver las dificultades que encuentra para que le atienda:

*Inés - ...Manu, escúchame. Una manera de decir cómo es una persona es diciendo cómo es físicamente.*

*Manu – Es fea.*

*I – Por ejemplo. Y tú eres guapísimo. Entonces...*

*M – Es fe...*

*I – Vale, Manu. Vamos a ver cómo es Rosita.*

*M – Es feísima.*

*I – No, no, no. Pero no hables de lo que tú piensas ahora. De lo que está escrito ¿vale?*  
(Observación 1 – 03.11.2010).

Por lo tanto, en este primer momento de sus prácticas como orientadora vemos que, en sus interacciones con el alumno, se encuentra con dificultades para conseguir que Manu le preste atención y, por tanto, que aprenda. A su vez, al hablar de él, se centra en la descripción de sus características y de sus necesidades.

Días más tarde, Inés nos comenta que ha ido a hablar con Paola, una profesora que da apoyo a Manu. Vemos a continuación cómo nos lo cuenta y registra en su cuaderno:

*Inés – Lo que estuve haciendo el otro día [10.11.2010] fue bajarme y hablar con Paola. [...] Hace apoyo a la lectoescritura y tal. Ella lleva este curso, y ella por ejemplo, se saca a Manu. Y entonces yo estuve hablando con ella para que me diga cómo tengo que trabajar con estos chavales en concreto. Y entonces me incidió mucho en... me dijo que me bajara cuando quisiera a verles como trabajaban y tal, pero claro, yo creo que eso es necesario...*

*Entrevistadora - ¿Para ti?*

*I – Para mí, para que entienda a los chavales.*

(Inés, Ent. 5 – 12.11.2010).

#### PAOLA

*Manu: asociar palabra abstracta (adjetivo) a imagen. Estructurar las tareas → anticipar en el tiempo. Todo muy visual.*

*1º miro y digo lo que veo 2º q tengo q hacer 3º cómo lo voy a hacer 4º.*

(Cuaderno de notas de Inés – 10.11.2010).

Consideramos que esta conversación puede suponer un incidente crítico ya que, como veremos a continuación, a partir de este encuentro con Paola, Inés modifica sus prácticas discursivas, tanto en su trabajo en clase con Manu como en su valoración acerca de la metodología que hay que seguir con él. Podríamos pensar que el hecho de que Inés haya hablado con una profesora que le explica el modo concreto en que da apoyo a Manu – esto es, ver una práctica discursiva alternativa- podría haber supuesto una reflexión sobre el modo en que ella misma debe trabajar con él, por un lado, y sobre la importancia de pensar sobre la metodología que se utiliza, por el otro.

De este modo, observamos que a partir de esta conversación Inés empieza a poner menos énfasis en las descripciones sobre Manu, y más en la necesidad de cambiar las metodologías que se utilizan para ayudarle, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

*I -El otro día les pregunté [a las maestras] “¿Y cómo hacéis con Manu? ¿Cómo trabajáis con Manu?” para ponernos de acuerdo las tres para ver cómo dar ayudas y que cada una no las dé de su padre y de su madre. Y decían “bueno, por la mañana, así y tal” Y digo “Guay, ¿y por la tarde es diferente?”. Y dicen, “Bua, es que por la tarde, tal, como ya la medicación no le*

*funciona, es super complicado” [...] Entonces, es lo que decía, que creo que están cayendo mucho en el describir qué es lo que pasa, pero... Vale, es verdad que la medicación... por la tarde, se le están pasando los efectos y está aún más disperso. Pero ¿qué hacemos? ¿Nos acomodamos así a esta situación? [...] Bueno es que si nos están diciendo que tiene déficit de atención, vamos a ayudar ¿no? hay barreras y facilitadores. Pues no vamos a poner barreras tan tontas.*

(Inés, Ent.5 – 12.11.2010).

*I - Sí, después de algún ejercicio en el que Manu pues estaba super perdido, claro, pues le he preguntado [a Lucía] “¿A Manu hasta qué punto le exigimos?”. Entonces, con Manu están como... pues lo mismo que al resto, pero quitándole un 80%. O sea, que llegue a un poco de lo del resto. Pero es que no tiene sentido, porque es que no... ¿De qué sirve seguir avanzando...? En multiplicaciones, se meten en multiplicaciones, pero aún no entendemos para qué sirve sumar y para qué sirve restar. ¿De qué sirve que haga una multiplicación bien de diez? Y más aún en mates, que es super escalera de necesitamos cosas asentadas para seguir aprendiendo. Y mates es como el ejemplo típico de aprendizajes que vas necesitando para el siguiente.*

(Inés, Ent. 6 – 15.11.2010).

Al tiempo que advertimos la necesidad que detecta Inés de superar la descripción de sus necesidades y de pensar cómo se le puede ayudar, vemos un cambio en el modo en que da apoyo a Manu en el aula:

*Inés– Aquí nos dice que en la primera planta hay... Imagínate que aquí nosotros somos coches. Y nos dicen la tercera parte ¿la tercera parte sabes lo que significa? Que todos estos se dividen en tres, tres grupos iguales, tres grupos con el mismo número de coches. Imagínate que en esta esquina nos ponemos... imagínate que en clase somos 30, y hacemos tres grupos con los mismos coches, hacemos tres grupos de...*

*Manu –... Compañeros*

*I – ¿Y cuántos compañeros hay en cada grupo? Si hay tres grupos y todos sumamos 30...y son tres grupos iguales.... Tenemos tres grupos de 10. Porque, imagínate, 10 aquí, 10 allí...*

(Observación 4 – 12.11.2010).

Podemos observar que en esta interacción Inés ya consigue que Manu atienda a la actividad que hay que hacer y a sus indicaciones; sin embargo, parece que las explicaciones que da no son las más ajustadas a las necesidades del alumno: no espera a que conteste, él participa poco, no consigue adaptar la explicación a su nivel actual, etc. Ella misma reconoce, al finalizar esa clase, que no está segura de la adecuación de sus explicaciones:

*Entrevistadora - ¿Qué tal?*

*Inés –Jo, cómo agota trabajar con Manu. He terminado que creo que he adelgazado tres kilos.*

*E - ¿Y qué tal fue?*

*I – Bien, bien. Bueno, un poco, bueno, regular...*

*E - ¿Por?*

*I –Yo creo que no entiende lo de... bueno, igual se lo he explicado yo mal [...] Y, bueno, lo que he pretendido es que intentara entender el desarrollo del problema. Pero me ha costado un montón, un montón. [...]Y luego que, intentando yo como hacérselo más significativo para él –*

*“imagínate que esta clase somos coches”- pues no sé si lo hago bien. [...] No sé si es la manera esa [...] Entonces, bueno, yo creo que no estaba entendiendo el ejercicio. O quizás mi explicación no estaba siendo correcta.*

(Inés, Ent. 5, 12.11.2010).

Esta dificultad para ajustar sus explicaciones a las características de Manu, así como el discurso que empieza a articular acerca de la necesidad de hacer algo para ayudarle pueden verse afectadas por un conjunto de acontecimientos que suceden unas semanas más tarde. Consideramos que éstos podrían estar explicando un cambio en su manera de entender y actuar ante las dificultades de Manu. Por una parte, Inés asiste al Seminario de Reflexión del Practicum. Uno de los temas que se aborda en este Seminario es el Trabajo de Fin de Máster, siendo ésta la explicación que da una de las profesoras sobre sus características:

*Profesora – Lo que vertebra el Trabajo de Fin de Máster es una propuesta de innovación, qué cambiarías, qué cambiarías en el análisis de la práctica que habéis tenido. Es decir, claro, nadie puede cambiar algo si no ha entendido y ha podido justificar. Porque lo que propone es “porque creo que está pasando esto y porque creo que está pasando esto, creo que sería mejor que pasara esto otro”. [...] Entonces ya estamos en el tercer plano: no describir, sino interpretar teóricamente. Pero esa interpretación me lleva a proponer cambios. Nos podríamos haber quedado en el segundo plano. Entonces, la memoria de Practicum se puede quedar en el segundo, pero el TFM no. [...] Entonces yo lo veo en tu caso, Inés, pero lo iremos viendo con más detalle.*

(Seminario 2, 23.11.2010).

Otro de los incidentes que podría estar modificando su forma de afrontar la atención a la diversidad es una reunión que tiene, una semana más tarde, Inés con su tutor académico y en la que hablan de su trabajo en la clase de 4ºA:

*Andrés – Ese es lo que tiene valor ¿no? el que te separes, eh, el zoom... digamos, como un zoom, que te separes de estar ahí. Y ¿Cómo he visto trabajar a esta profe? ¿Qué tipo de dinámicas hace? Y la pregunta es “¿Hay algo que yo creo que debería hacer de otra forma? Y hacerlo de otra forma no porque a ti te apetezca, no porque eres Inés. Sino porque tienes una... Ese sería tu conocimiento experto. [...] Estás ahí metida como una inmersión a tope. Pero lo que tienes que cuidar es que esa inmersión no te absorba, no se haga corriente que te lleve hacia adelante y lo que hayas perdido sean oportunidades para pararte a pensar. Escribiendo por qué creo que esta persona hace estas cosas y qué creo que se podría cambiar. Y en ese contexto ¿cómo creo yo que enfocaría mi asesoramiento?*

(Tutoría con Andrés, 30.11.2010).

Consideramos que estos dos acontecimientos comparten un discurso que legitima la importancia de aprovechar el conocimiento que Inés tiene del aula para proponer cambios, para hacer sugerencias de mejora. Así mismo, en ambos contextos se hace referencia a un documento que debe escribir (el Trabajo de fin de Máster) en el que debe reflexionar justamente sobre el modo de hacer propuestas que mejoren el funcionamiento del aula. Podemos pensar que estos acontecimientos, así como la necesidad de plasmar estas reflexiones en un producto escrito pueden haber contribuido al cambio que tuvo

lugar a partir de este momento en su manera de hablar sobre las necesidades de Manu y –probablemente, por ello- de actuar con él. Unas semanas después de estas conversaciones en el Seminario de Practicum y con su tutor, Inés nos describe la siguiente situación que presencié en clase:

*I – Entonces llegó el momento en que le tocó [la prueba de cálculo mental] a Manu. Manu, déficit de atención, tardío desarrollo del lenguaje, todas estas cosas... lo sabe ella [Lucía] porque me lo ha contado, y lo sé yo. Y empieza “¿7 × 2?”, y Manu “14”. Y bueno, llega un momento en el que dice como 30 + 30 y se bloquea Manu. [...]Y dice “Lo peor de todo Manu es que seguro ya no estás ni calculando. Te has puesto nervioso, te has bloqueado y ya no estás ni calculando. Que no te pongas nervioso, Manu” (ríe) Y digo, mírala, si la que se está poniendo nerviosa soy yo ¿pero cómo le dices eso encima? Tiene el efecto aún peor. Entonces yo era como “no se está dando cuenta que es que ni se acuerda de la orden ya probablemente”. Y yo ya no podía ni callarme en el momento y digo “Lucía, oye ¿qué te parece si lo apunto yo en la pizarra para que por lo menos no lo tenga que recordar” Sabes, porque no está midiendo cálculo; está midiendo cálculo y memoria. ¿No se da cuenta? No. Pues nada. Entonces, claro, Manu fatal. Le dice “Manu, hay que repasar las tablas” Y yo no sé... detallitos así ha habido unos cuantos ya. Como que yo empiezo a ver algunas cosas un poco claras y diferente a ella. Y se lo comunico y, por supuesto, las rechaza. Las rechaza un poquito mal, yo creo que se siente un poco atacada.*  
(Inés - Entrevista 11, 14.12.2010).

Podemos observar que, en este momento, Inés ya no sólo critica la metodología que está utilizando Lucía en el aula para atender a las necesidades de Manu, sino que empieza a señalar la importancia de intervenir, de sugerir cambios. Esto también se observa en un mail que escribe Inés a Lucía, ante una actividad que ésta última había planificado:

*Por este motivo, además de ayudarles sugiriéndoles qué pueden investigar en casa (actividad de Lucía) se les puede seguir apoyando después en la redacción de la misma concretando qué puntos y en qué orden proponemos que lo hagan. En función de la extensión del texto se podría intentar organizar la información en capítulos asemejándose más el escrito a textos reales a los que pueden acceder. Esta es una propuesta:*

*[incluye una propuesta con guión de preguntas]  
No sé si os puede ayudar algo de lo que propongo, ¡ojalá!  
Un abrazo,  
¡¡Buenas noches!!*

(Mail de Inés a Lucía – 03.12.2010).

Esta introducción de propuestas de mejora se ve acompañada de un cambio en la metodología que ella misma utiliza con Manu al darle apoyo en la clase. Vemos, por ejemplo, que en clase de lengua tienen la siguiente interacción:

*Inés – No es Tú de la persona. Es de...de quién es.  
Manu – Ah...  
I – Tu chaqueta roja. ¿Cómo lo diríamos de la chaqueta de Andrea?*

M – *Su chaqueta.*  
 I – *Muy bien, muy bien.*  
 M – *Su chaqueta está en el suelo*  
 I – *¿Y cómo diríamos las chaquetas de las Martas?*  
 M – *Esas.... no.*  
 I – *Es de ellas... Esas no nos dice de quién es, nos dice que están cerca. De Andrea me has dicho su chaqueta ¿Si son dos?*  
 M – *Sus.*  
 I – *Muy bien.*

(Observación 6 – 10.12.2010).

Consideramos que ésta es una ayuda mucho más ajustada a las necesidades que presenta Manu: espera a que él conteste, pone ejemplos concretos y cercanos, da continua retroalimentación, le explica los motivos de sus errores, da espacio a que reflexione, etc. A diferencia de las primeras interacciones que tenía con Manu, a estas alturas no sólo consigue que el niño le atienda, sino que además parece que comprende sus explicaciones y aprende los contenidos.

En la Tabla 2 hemos intentado resumir la evolución temporal que acabamos de explicar detalladamente, poniendo en relación lo que dice y lo que hace en cada momento, así como los incidentes que podrían estar influyendo en sus cambios:

| Lo que dice sobre lo que hace   | Lo que hace (trabajo con Manu)  |
|---|---|
| <b>30.09.2010:</b> IDEAL “No hay que quedarse en el “qué le pasa a este chaval”, ver cómo se le puede ayudar.”  |   |
| <b>04.10.2010:</b> Primer contacto con el Colegio Andersen  |   |
| Descripción   | No consigue trabajar nada con Manu, él cambia de tema y se distrae.                                   |
| <b>10.11.2010:</b> Conversación con Paola, profesora de apoyo, en la que le explica qué cosas hace ella con Manu  |   |
| Necesidad de cambiar la metodología   | Cambia su metodología. Consigue que atienda, pero no se ajusta a sus necesidades en las explicaciones |
| <b>23.11.2010:</b> Seminario 2. Explicación del TFM: “la interpretación de la situación del centro os tiene que llevar a proponer cambios”<br><b>30.11.2010:</b> Tutoría con Andrés: Necesidad de hacer un zoom ¿Hay algo que yo creo que la profe debería hacer de otra forma? |   |
| Propuestas de cambio metodológico   | Se ajusta a las necesidades de Manu. Él se centra y entiende.   |

El 20 de diciembre Inés dejó de dar apoyo a esta clase y continuó realizando su *practicum* en otros ámbitos. A partir de entonces, en distintos momentos fue reflexionando sobre su participación en el aula y valorando en qué medida había conseguido asesorar a la maestra. A pesar de que en el último mes hizo propuestas de cambio y ella se adaptó mejor a las necesidades de Manu, su balance es que no consiguió asesorar a Lucía en relación con el modo de atender a los alumnos con mayores necesidades educativas:

*Inés - A veces me da pereza hablar con ella [Lucía] cosas que sé que no van a servir para nada. Ya anticipo fracaso y digo ¿para qué? Ya lo hago yo. [...] Entonces, yo creo que el asesoramiento tiene que ir por otro lado, de crear espacios de reflexión y de reflexión sobre su propia práctica. Porque su propia práctica les preocupa. Y no lo estoy haciendo yo creo que por comodidad, porque no me siento cómoda enfrentándome a ella.*

(Inés, Ent. 13 - 21.12.2010).

*Inés - Yo creo que en general no ha pensado [Lucía] “podría estar haciendo algunas cosas mejor”. [...] Yo creo que no.*

*Entrevistadora - ¿Y crees que esa era una de tus funciones?*

*I – No era de las que me dieron, pero era en el fondo de las que yo pretendía. [...] Yo creo que piensa que lo va a hacer fenomenal. Y luego, a parte yo... yo no sé hacerlo aún.*

*E – Tú no sabes... ¿asesorar...?*

*I – Claro. O sea, yo lo que he ido aprendiendo es... me he reconocido mejor de lo que pensaba, pues en ciertos aspectos en concreto. [...] Entonces, veo que yo no le he sabido enseñar la importancia o lo oportuno que es, o que yo lo veía. Pero bueno, yo creo que he asesorado en cositas puntuales, pero no lo he conseguido...*

(Inés, Ent. 14 - 18.01.2010).

Aunque no haya conseguido asesorar a la maestra como a ella le hubiera gustado, consideramos que -como hemos intentado señalar en todo el análisis – Inés ha experimentado diversos cambios en sus prácticas discursivas relativas a la atención a un alumno con NEE, lo que se refleja tanto en su manera de actuar con Manu como en el modo en que habla sobre su trabajo con él. Una vez finalizado su apoyo en 4ºA, hemos preguntado a algunos de los profesionales con los que ella trabajaba -su tutora profesional, la propia maestra de 4ºA y una compañera del Departamento de Orientación- cuáles creían, desde sus respectivas perspectivas, que eran los cambios que había experimentado Inés. En relación con la evolución de su práctica, Lucía, quien había compartido el aula con Inés, afirmó:

*Entrevistadora - ¿Ves algún cambio en cómo ella se fue relacionando con Manu, en su manera de explicarle las cosas o acercarse a él?*

*Lucía - Claro, yo al principio también la veía un poco perdida a ella, evidentemente. Porque, claro, yo la veía muchas veces cortada de “¿Cómo se lo digo?” o “mira es que le he dicho esto y no sé si se ha enterado”. Entonces, bueno, yo la evolución la he visto clara: de no saber a me voy adaptando, voy sabiéndoles tratar, voy adaptando mis palabras a ellos, y ya hasta el final a... que vamos, que yo si la dejaba... sin problema.*

(Entrevista a Lucía – 15.02.2011).



Esta percepción es coherente con la evolución que fuimos viendo en las observaciones participantes que hicimos en el aula, donde advertimos que en un primer momento no conseguía captar la atención de Manu ni trabajar ningún contenido; más adelante, fue capaz de controlar los aspectos de disciplina, aunque no de ajustar sus explicaciones a las necesidades del niño. Al final de su participación en la clase, vimos que contaba con las herramientas necesarias para adaptar sus explicaciones a las características de Manu, así como conseguir que aprendiera los contenidos.

Por otra parte, preguntamos a María, una compañera del Departamento de Orientación y a Teresa, su tutora profesional, por los cambios que ellas percibían que Inés había experimentado en su manera de entender la diversidad del alumnado:

*María - Creo que quizás lo que ha visto es que muchas veces la teoría no siempre va pareja a la práctica y hay veces que quizás dices "Jo, esto lo conozco teóricamente, pero en la práctica cómo cuesta llevarlo y ponerlo en marcha." [...] Yo creo que también se ha dado cuenta de que hay cosas que queriendo que sean de una forma, cuesta mucho alcanzarlas. Lo que no significa que no se intente...*

(Entrevista a María – 03.05.2011).

*Entrevistadora – Por el hecho de estar en el cole ¿Crees que cambió en algo su manera de entender la inclusión educativa?*

*Teresa – Yo desde el principio vi que lo tenía bastante claro, que tenía bastante claro qué es la educación inclusiva, qué son las barreras, cómo hay que hacer para que un alumno pertenezca a un grupo, los alumnos vulnerables qué necesitan... ahora ¿qué ha aprendido? Pues lo difícil que es. Lo difícil que es. Es decir que una cosa la tenemos muy clara teóricamente, y luego el día a día te hace estar continuamente alerta, porque es muy fácil colarte hacia lo contrario. Y que aunque ese planteamiento teórico está estupendo, luego surgen millones de dificultades. [...] En eso yo creo que ha aprendido mucho, a aterrizar en la realidad, a no estar solamente en un marco teórico.*

*E – Me decías que crees que en un principio sí tenía muy claro el marco teórico, aterrizó en la realidad, y luego ¿crees que en el aterrizar fue cambiando su manera de entender la inclusión, de actuar ante...?*

*Teresa – Yo creo que ese bagaje teórico que tenía le había hecho centrar muy bien hacia dónde tiene que mirar cuando los alumnos están en el aula.*

(Entrevista a Teresa – 17.05.2011).

Estas percepciones son completamente coherentes con la que la propia Inés tiene y que refleja en su Memoria de *Practicum*:

*Aun viendo barreras para la orientación enfocada a una educación de calidad necesito dar las gracias por poder estar viviendo esta experiencia y comprobar cómo se camina hacia los ideales. Personalmente necesitaba comprobar que el modelo de asesoramiento defendido en el máster no era una utopía inalcanzable. Necesitaba experimentar cómo unos principios se materializan en [...] actuaciones educativas concretas que, aun requiriendo de tiempo, muchos pasos y algún tropiezo, recorren el camino hacia esa orientación buscada.*

(Memoria de Practicum de Inés).

Hemos descrito, hasta ahora, los cambios que –de acuerdo con nuestro sistema de análisis- ha experimentado Inés en sus prácticas discursivas relativas a la atención de un alumno con NEE. Hemos señalado las distintas “fases” por las que ha pasado durante una parte concreta de su *practicum* y hemos analizado aquellos acontecimientos que podrían estar poniendo las condiciones para el paso de una fase a la siguiente.

### Discusión y conclusiones

En este apartado señalaremos las conclusiones que podemos sacar a partir de los resultados obtenidos y derivaremos de ellas algunas implicaciones para la formación inicial y el acompañamiento de los orientadores noveles.

Tal y como apuntan diversos autores (ACHINSTEIN y ATHANASES, 2010; FANDIÑO CUBILLOS, 2009; MARCELO y VAILLANT, 2009; VEENMAN, 1984), con este trabajo hemos corroborado los importantes cambios que se dan durante las primeras experiencias de los profesionales de la educación. En nuestro estudio advertimos que la fase de *practicum* se trata de un período breve en el que tienen lugar diversos cambios tanto en el modo en el que una orientadora actúa en sus contextos profesionales como en la manera en la que interpreta y describe dichas experiencias; en otras palabras, se observan progresivas modificaciones de sus prácticas discursivas.

En el caso concreto de este trabajo, hemos centrado nuestro análisis en el modo en que las prácticas discursivas de la orientadora novel cambian en un ámbito muy específico: la atención a los alumnos con NEE. De los resultados obtenidos, podemos concluir que los discursos iniciales que se mantienen antes de entrar en la profesión tienen un papel fundamental en el desarrollo profesional de los orientadores. Hemos visto que Inés, en un primer momento, y antes de tomar contacto con el Colegio Andersen, señalaba que un error en el que suelen caer los orientadores –y del que ella pretendía alejarse- es quedarse en la mera descripción de las características de los alumnos con NEE. Ponía énfasis, en cambio, en la necesidad de atender al modo en que se les puede ayudar. Vemos que este discurso inicial ante la diversidad no le evitó adoptar una postura descriptiva en su primer encuentro con la “realidad” profesional, lo que es muy coherente con la propuesta de VEENMAN (1984) de “choque con la realidad”, en la medida en la que los ideales “colapsan” ante la realidad educativa. Sin embargo, nuestros datos nos permiten añadir un matiz: este modo ideal de describir el trabajo del orientador no se destruye completamente, sino que puede actuar como horizonte, como situación hacia la cual caminar, tal y como apuntaban su tutora profesional y su compañera de departamento. De este modo, consideramos que la formación inicial y los discursos con los que un orientador se inicia en la profesión no evitan que se cometan errores en los primeros momentos, pero sí ponen las condiciones para un desarrollo profesional en el que se vaya avanzando progresivamente hacia ese modo “ideal” de ser orientador. En el caso de Inés, consideramos que hay dos particularidades que facilitan esta evolución. Por una parte, su tutora profesional ha cumplido un papel fundamental, en la medida en que su discurso legitimaba explícitamente el papel de los conocimientos teóricos en el ejercicio de la profesión, así como las relaciones no unívocas entre teoría y práctica. Por

otra parte, la propia orientadora novel señala en reiteradas ocasiones la necesidad que sentía de comprobar en qué medida lo aprendido en el Máster tenía algún tipo de utilidad en su práctica profesional.

Hemos observado en el anterior apartado que, una vez que empezó su *practicum*, la evolución de Inés en relación con el modo actuar ante las dificultades de Manu, y hablar sobre ellas pasó por tres grandes etapas. En un primer momento, adoptó una posición meramente descriptiva según la cual al hablar de Manu simplemente enunciaba sus características, sus dificultades, pero no hacía referencia a la relación que éstas tenían con el trabajo que se hacía con él ni con el modo de ayudarlo. Durante este mismo periodo de tiempo, el apoyo que daba a Manu le suponía muchas dificultades, en la medida en la que no conseguía que le atendiera ni que aprendiera.

En un segundo momento, y después de la conversación con una profesora de apoyo del centro, observamos que empieza a reconocer la importancia de atender a aquellas metodologías que se utilizan con Manu, así como a poner en cuestión las que utiliza su maestra. Este reconocimiento va de la mano con una modificación de su propia actuación con Manu; consigue que le atienda y que siga sus indicaciones, aunque sus explicaciones no se ajustan aún a las necesidades que presenta el niño.

Al finalizar su periodo de apoyo a la clase, vemos que empieza a hacer a la maestra algunas propuestas de cambio, indicándole modos más ajustados de atender a las características de los alumnos con NEE. Paralelamente, la propia Inés es capaz de que Manu le preste atención, que siga sus explicaciones y que aprenda. Hemos observado que las interacciones que mantiene con Manu implican un mayor nivel de participación por parte del niño y de adaptación de las explicaciones de la orientadora.

Con la intención de comprender los factores que dan lugar a los cambios de una fase a otra, hemos incorporado el concepto de incidentes críticos. Aunque en el siguiente apartado haremos referencia a las dudas que aún tenemos en relación con este tema, aquí queremos señalar la relevancia que atribuimos a este tipo de acontecimientos que posibilitan los cambios que Inés experimenta. Estos sucesos nos podrían aportar información valiosa acerca del modo en que se puede contribuir a la formación inicial y acompañamiento de los noveles. En el caso de Inés, hemos señalado cuatro grandes acontecimientos que creemos contribuyen a explicar los cambios en sus prácticas discursivas. El primero de ellos es el comienzo de su *practicum*, lo que supone el primer contacto con el centro, su alumnado y profesorado. Este incidente crítico lo interpretamos como equivalente al concepto de “choque con la realidad” del que ya hemos hablado anteriormente. Los tres siguientes incidentes que hemos señalado - conversación con profesora de apoyo, reunión con su tutor o asistencia al seminario - tienen un denominador común: la interacción con otros profesionales. Esto nos hace valorar, en términos generales, el papel que diversos profesionales pueden desempeñar en el desarrollo profesional de un orientador novel, poniendo condiciones para que tengan lugar cambios en sus prácticas discursivas en torno a las necesidades educativas especiales. En particular, y si atendemos al contenido de los tres acontecimientos, vemos que se trata de diferentes formas de influir. En el caso de Paola, la profesora de apoyo, su

influencia consistió en mostrar a Inés un modo alternativo de trabajar con Manu, explicándole el modo en que ella lo ayudaba. En el caso de Andrés, su tutor académico, su intervención consistió en sugerirle a Inés que reflexione sobre su propia práctica, que se pare a pensar sobre lo que está haciendo en 4ºA y qué podría cambiar. Por último, en el Seminario de Reflexión sobre el Practicum el incidente está relacionado con la obligación de elaborar un producto escrito; las reflexiones que se hacen son en torno a las características que debe tener el Trabajo de Fin de Máster que debe presentar.

Podemos concluir, por tanto, que a pesar de que los incidentes críticos implican – en todas las situaciones que hemos analizado- la interacción con otros profesionales, el contenido específico de ésta varía de un caso a otro. De este modo, el trabajo de Inés se ha visto influido por interacciones sociales en las que o bien se le mostraba un modo alternativo de ayudar a un alumno con NEE, o se le impulsaba a reflexionar sobre su propia práctica o bien se le exigía un producto escrito en el que reflexionar sobre su trabajo y las implicaciones que de él se derivaban. Advertimos, por tanto, tres modos diferentes –de entre muchos posibles- en los que se puede acompañar en el desarrollo profesional de los orientadores noveles, con el objetivo de que avancen hacia prácticas discursivas cada vez más inclusivas. En consecuencia, y basándonos en los resultados de esta investigación, consideramos que la inserción profesional de los orientadores debería ir acompañada de espacios y momentos en los que profesionales más expertos compartan sus experiencias con los noveles, con el objetivo de mostrarles modos alternativos y eficaces de pensar y enfrentar determinados problemas. Por otra parte, este acompañamiento debería incluir la presencia de determinados profesionales que le ayuden a reflexionar sobre su propio trabajo desde determinados marcos teóricos y a cuestionarse algunas de las actividades que está llevando a cabo. Por último, parece relevante la necesidad de elaborar productos escritos –con todas las implicaciones epistémicas y de explicitación que tiene el proceso de escritura- en los que se deban hacer propuestas de intervención y mejora a partir de la propia práctica. Estas propuestas son coherentes con la idea de mentoría, y concretan un conjunto de actividades específicas que se pueden llevar a cabo con el orientador novel.

En relación con los aspectos metodológicos del trabajo, consideramos que el enfoque adoptado es pertinente por diversos motivos. Por un lado, el hecho de hacer un estudio de casos nos permitió conocer en profundidad un proceso de inserción profesional particular –el de Inés- y acceder a determinados aspectos de su desarrollo que difícilmente se podrían conocer con una muestra de mayor tamaño. Por otra parte, el seguimiento tan continuado –entre una y dos veces por semana- nos ha permitido captar un proceso de cambio gradual, así como la microgénesis de sus prácticas discursivas. El hecho de hacer observaciones participantes en el centro ha tenido una doble finalidad: por un lado, nos ha posibilitado el registro de su acción, su práctica; por otra parte, nos ha ayudado a situar y contextualizar su evolución a lo largo del tiempo.

Consideramos que la estrategia de triangulación metodológica ha sido muy pertinente en varios sentidos. Para empezar, nos ha permitido acceder a diferentes tipos de información: narraciones, producciones escritas, acciones, interacciones. Así mismo, ha aportado rigor y solidez en los resultados obtenidos, en la medida en que para

construir las categorías de análisis buscamos la convergencia de los datos provenientes de diferentes fuentes de información.

Por último, el hecho de incluir entrevistas no sólo a Inés sino también a distintos profesionales con los que trabajaba nos aportó rica información para la interpretación de los datos obtenidos, así como para acceder a las percepciones que de ella tenían y que probablemente han estado influyendo en su propio desarrollo profesional.

### **Limitaciones y líneas futuras de investigación**

Este último apartado lo dedicaremos a la presentación de las limitaciones que vemos en este trabajo, procurando aportar modos mediante los cuales subsanarlas. Así mismo, apuntaremos líneas futuras de investigación que se pueden derivan de estos resultados.

La primera limitación que observamos es que el tiempo durante el cual se recogen los datos de este estudio es muy breve. La participación de Inés en el aula de 4ºA tuvo lugar entre noviembre y diciembre de 2010, por lo que no era posible extender más las observaciones. No obstante, nos resulta sorprendente y gratificante advertir que en tan poco tiempo tuvieran lugar tantos cambios en sus prácticas discursivas. A partir de diciembre, y hasta junio de 2011, participó en otras actividades del centro, de las cuales también se hizo registro, pero que no se incluyeron en este trabajo, por la delimitación de la unidad de análisis. Consideramos que la elección de un contexto en el que participara más tiempo nos aportaría dos grandes ventajas: por un lado, nos permitiría ver cambios más profundos en la orientadora. Por otro lado, y considerando que ya hemos observado cambios significativos en tan pocos meses, nos ayudaría a analizar el mantenimiento de determinadas posiciones. De este modo, hubiese sido interesante ver en qué medida las prácticas discursivas de Inés se mantienen estables a partir de algún momento o si continúan variando.

Así como la limitación temporal puede suponer un inconveniente, asumimos que el análisis de un solo ámbito de actuación es insuficiente para estudiar el desarrollo profesional de una orientadora novel. Sus prácticas discursivas como profesional de la orientación no pasan exclusivamente por el modo en que atiende a las necesidades educativas especiales de los alumnos; hay, en cambio, muchos otros aspectos de su inserción que son relevantes para comprender su desarrollo profesional y que deben ser analizados. En este trabajo hemos optado por centrarnos en un único contexto, aun asumiendo esta limitación, con el objetivo de abordar exhaustivamente su desarrollo profesional en un ámbito determinado y perfeccionar una metodología para su análisis. En esta misma línea, es muy probable que determinadas prácticas discursivas que tienen lugar en otros contextos profesionales tengan influencia sobre las analizadas aquí, por lo que sería necesario poner en relación estos resultados con los que se hallen en otros ámbitos de su desarrollo profesional.

Somos conscientes de que el trabajo en aula con un alumno concreto con NEE no es una de las tareas a las que los orientadores dedican la mayor parte de su tiempo. No obstante, elegimos esta unidad de análisis por dos grandes razones. Por una parte, se trata de la tarea que sus tutores decidieron que Inés debía hacer y cuya utilidad para su desarrollo profesional le explicaron justificadamente. Si nuestro objetivo es ilustrar y comprender una realidad tal y como se desarrolla, deberíamos ser capaces de analizar este tipo de tareas, aunque no sean las prototípicas de un orientador. Por otra parte, y aún más importante, consideramos que el trabajo en aula con un alumno es una actividad idónea en torno a la cual acceder a las prácticas discursivas de la orientadora. Al situarse la actividad en un contexto tan concreto es más probable que emerja un conjunto de discursos acerca de la diversidad, la docencia, las necesidades educativas especiales o la inclusión educativa. En futuras investigaciones, sería interesante delimitar unidades de análisis que se correspondan con las tareas habituales que desarrollan los orientadores educativos.

Otra de las limitaciones que vemos en el estudio es, como ya hemos señalado a lo largo del trabajo, la metodología utilizada para la identificación de incidentes críticos. Los criterios que seguimos para el establecimiento de un acontecimiento como incidente crítico son que se sitúen cronológicamente en el momento de cambio de una fase a otra, por un lado, y que tengan sentido teórico para explicar los cambios, por otro. Sin embargo, no hemos atendido al modo en que la propia Inés explica sus cambios ni hemos corroborado con ella que estos incidentes le resulten explicaciones plausibles de sus cambios. Así mismo, es probable que por centrarnos en un ámbito tan concreto no estemos atendiendo a otros factores que podrían estar teniendo un papel importante en su desarrollo.

Por todo lo expuesto, en futuras investigaciones sería necesario ampliar el corpus de datos analizados con esta orientadora. Por un lado, sería interesante explorar los posibles vínculos entre los cambios de Inés y el origen de las dificultades de los alumnos. En este estudio hemos analizado su evolución con un alumno cuyas necesidades hacen referencia a dificultades de aprendizaje; sería pertinente analizar su evolución ante alumnos con dificultades por problemas de conducta o por su origen cultural. Por otro lado, se podría estudiar el grado en que la relación que tiene con la profesora del grupo influye sobre el tipo de desarrollo profesional que Inés experimenta y sobre los cambios que tienen lugar en su trabajo con el alumno.

En términos más generales, se podría estudiar su desarrollo en otros ámbitos diferentes al de la atención a alumnos con NEE, tales como la puesta en marcha de un plan de mejora o el proceso de asesoramiento a determinados profesores. Otro aspecto en el que se podría profundizar es la relación que hay entre los discursos institucionales y teóricos provenientes de la formación inicial y de la normativa vigente, por un lado, y las prácticas discursivas que ella despliega en el *practicum*, por el otro.

Confiamos en que el trabajo presentado contribuya a alcanzar los objetivos que hemos venido señalando a lo largo del texto, así como al enriquecimiento de un área de

conocimiento que consideramos de gran interés para la formación y desempeño de los orientadores educativos y para su contribución a la mejora de la calidad de la educación.

## Referencias bibliográficas

ACHINSTEIN, B.; ATHANASES, S. “New Teacher Induction and Mentoring for Educational Change”, *Second International Handbook of Educational Change*, A. HARGREAVES, *et al.* (Eds.), Springer, London, 2010, págs. 573- 593.

ALONSO TAPIA, J. *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*, Síntesis, Madrid, 1995.

ÁVALOS, B. “La inserción profesional de los docentes”, *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, nº 13 (1), 2009, págs. 43-59.

BECCA, C.; BOERR, I. “El proceso de inserción a la docencia”, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, C. VÉLAZ DE MEDRANO, y D. VAILLANT (Coords.), OEI, Metas 2021, 2010.

BLOMMAERT, J. *Discourse: A Critical Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge, 2005.

BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, nº 4 (1), 2002, págs. 1-26.

BOLÍVAR, A. “La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional”, *Estudios sobre Educación*, nº 12, 2007, págs. 13-30.

BRITTON, E.; PAINE, L.; PIMM, D.; RAIZEN, S. *Comprehensive Teacher Induction*, Kluwer academic Press, Dordrecht, 2002.

BUENDÍA, L.; COLÁS, P.; HERNÁNDEZ, F. *Métodos de investigación en Psicopedagogía*, Mc Graw Hill, Madrid, 1998.

CARVAJAL, A.; VILLEGAS, N. “Las prácticas de los futuros profesores de educación primaria: creencias, rutinas, dilemas y tensiones. Continuidad o ruptura en el primer año de experiencia del profesor novel”, comunicación presentada al *II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*, Buenos Aires, Argentina, 2010.

COBOS CEDILLO, A. “Construcción del perfil profesional de los orientadores y orientadoras de Educación. Las competencias profesionales requeridas para el momento actual”, *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, nº 19 (3, 3), 2008, págs. 334-338.



COMPAGNUCCI, E.; CARDÓS, P. “El desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo: estudio de graduados de la U.N.L.P, su inserción en el campo educativo”, *Orientación y Sociedad*, n° 9, 2009, págs. 1-12.

DAY, C. *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Narcea, Madrid, 2006.

DE LA OLIVA, D.; MARTÍN, E.; VÉLAZ DE MEDRANO, C. “Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: identificación y evaluación”, *Infancia y aprendizaje*, n° 28 (2), 2005, págs. 115-139.

DEL OLMO, M. “El trabajo de campo etnográfico. Una introducción para los que no lo han hecho nunca”, *Educación intercultural. Miradas Multidisciplinares*, J. A. TÉLLEZ (Ed.), La Catarata, Madrid, 2008, págs. 83-96.

ECHEITA, G.; AINSCOW, M. “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”, *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*, n° 12, 2011, págs. 26-46.

ECHEITA, G., y RODRÍGUEZ, V. “El asesoramiento visto desde dentro: lo que sobra y lo que importa”, *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, C. MONEREO y J. I. POZO, (Coords.), Graó, Barcelona, 2005, págs. 253-269.

EIRÍN NEMIÑA, R.; GARCÍA RUSO, H.; MONTERO MESA, L. “Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas” *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, n° 13 (2), 2009, págs. 1-13.

FANDIÑO CUBILLOS, G.; CASTEÑO SILVA, E. “Haciéndose maestro: el primer año de trabajo de las maestras de educación infantil”, *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, n° 13 (1), 2009, págs. 117-128.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. y FERNÁNDEZ LARRAGUETA, S. (2006). La construcción del conocimiento profesional y la socialización de los psicopedagogos/as de centros noveles. *Revista de Educación*, 341, 419-440.

GARAY, A.; ÍÑIGUEZ, L.; MARTÍNEZ, L. “La perspectiva discursiva en psicología social”, *Subjetividad y procesos cognitivos*, n° 7, 2005, págs. 105-130.

GARCÍA GÓMEZ, S. “El Desarrollo Profesional: Análisis de un Concepto Complejo”, *Revista de Educación*, n° 318, 1999, págs. 175-187.

GARCÍA, R.; SÁNCHEZ, E. “El desarrollo profesional de los asesores: análisis de los resultados de una experiencia de formación”, *Infancia y aprendizaje*, n° 30 (4), 2007, págs. 499-522.

ÍÑIGUEZ, L.; ANTAKI, Ch. “El análisis del discurso en Psicología Social”, *Boletín de Psicología*, nº 44, 1994, págs. 57-75.

JOCILES, M. I. “Contexto etnográfico y uso de las técnicas de investigación de antropología social”, *Introducción a la antropología para la intervención social*, I. CRUZ, M. I. JOCILES, A. PIQUERAS y A. RIVAS, Tirant lo Blanch, Valencia, 2002.

KOHLBACHER, F. “The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research”, *Forum: Qualitative Social Research*, nº 7 (1), art. 21, 2006.

KORTHAGEN, F. “La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 68 (24,2), 2010, págs. 83-101.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

LUNA CHAO, M. *Buenas prácticas de asesoramiento psicopedagógico: estudio sobre el trabajo de dos orientadores de educación secundaria expertos y eficaces* (Tesis doctoral no publicada), Departamento de Psicología evolutiva y de la educación, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid 2011.

MARCELO, C. *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*, Octaedro, Barcelona, 2009.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. *Desarrollo profesional docente ¿cómo se aprende a enseñar?*, Narcea, Madrid 2009.

MARCHESI, Á. *Sobre el bienestar de los docentes*, Alianza, Madrid, 2007.

MARTÍN, E.; POZO, J.I.; CERVI, J.; PECHARROMÁN, A.; MATEOS, M.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M.P.; MARTÍNEZ, P. “¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje?”, *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, C. MONEREO y J.I. POZO (Coords.), Graó, Barcelona, 2005, págs. 69-88.

MARTÍN, E.; SOLARI, M. “¿Puede el enfoque de las competencias contribuir a la inclusión y la ciudadanía?”, *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*, nº12, 2011, págs. 9-25.

MARTÍN ROJO, L. “New developments in discourse analysis: Discourse as social practice”, *Folia Lingüística* XXXV, nº 35(1-2), 2001, págs. 41-78.

MAYRING, P. “Qualitative Content Analysis”, *Forum. Qualitative Social Research*, nº 1 (2), 2000.

MONEREO, C.; SOLÉ, I. (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, Alianza, Madrid, 1996.

NEGRILLO, C.; IRANZO, P. “Formación para la inserción profesional del profesorado novel de educación infantil, educación primaria y educación secundaria: hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional”, *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, nº 13 (1), 2009, págs. 157-182.

REPETTO, E. *Tareas y Formación de los Orientadores en la Unión Europea*, UNED, Madrid, 2000.

SÁNCHEZ, E. “El asesoramiento psicopedagógico: Un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores”, *Infancia y Aprendizaje*, nº 91, 2000, págs. 55-77.

SANJURJO, L. *et. al.* “La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción de los graduados docentes de la zona sur de la provincia de Santa Fé en las instituciones del medio”, *Cuarto congreso nacional y segundo internacional de investigación educativa*, Universidad Nacional de Comahue, 2008.

SCHIFFRIN, D. “Definiciones de discurso”, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, nº13, 2011, págs. 1-33.

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*, Paidós. MEC, Barcelona, 1992.

SOUSA, F. “La inducción profesional de María. Una etnografía”, *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, nº 14 (3), 2010, págs. 165-181.

STAKE, R. *Investigación con estudio de casos*, Morata, Madrid, 1998.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Buenos Aires, 1987.

VEENMAN, S. “Perceived Problems of Beginning Teachers”, *Review of Educational Research*, nº 54 (2), 1984, págs. 143-178.

VÉLAZ DE MEDRANO, C.; REPETTO, E.; BLANCO, A.; GUILLAMÓN, J. R.; NEGRO, A.; TORREGO, J. C. “El desarrollo profesional de los orientadores de educación secundaria: análisis de necesidades y prospectiva”, *Revista de investigación educativa*, nº 19 (1), 2001, págs. 199-220.

VERD, J. M. *Análisis de Contenido*. Apuntes de curso, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2011.

VONK, J. "A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience", *Teacher Education Policy*, McBride, R. (Ed.), Falmer, Press London, 1996, págs. 112-134.

WETHERELL y POTTER. "El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos", *Psicologías, discursos y poder*, A. GORDO y J. LINAZA (Ed.), Visor, Madrid, 1996.

WETHERELL, M.; EDLEY, N. "Negotiating Hegemonic Masculinity: Imaginary Positions and Psycho-Discursive Practices", *Feminism and Psychology*, nº 9(3), 1999, págs. 335-356.

YOUNG, R. "What is discursive practice?", *Language Learning*, nº 58 (2), 2008, págs.1-8.#

